

진로전담교사의 전문성 발달단계 및 발달기제 연구*

곽미선¹ · 조영아^{2**}

¹경기대학교, ²가톨릭대학교

A Study on the Professional Development Stages and Development Mechanisms of Career Teachers*

Kwak, Misun¹ · Cho, Youngah^{2**}

¹Kyonggi University · ²The Catholic University of Korea

ABSTRACT: The purpose of this study is to identify the stages of professional development process of career teachers' professionalism and find the central task, motivation and learning strategy of each development stage. To this end, nine career teachers who had about 10 years of experience as career teachers and were recommended to have expertise in fellow teachers were conducted in-depth interviews using critical incident technique. The research results are as follows. The stages of development process of career teachers' professionalism were divided into five stages: 「Exploration Stage」, 「Preparation Stage」, 「Adaptation Stage」, 「Achievement Stage」 and 「Contribution Stage」. Looking at the characteristics of each development stage, in the 「Exploration Stage」, 'decision to switch to a career teacher' was the central task, 'student-centered education' and 'recognition of limitations of subject teacher's job' were motivations and 'active interest in career education' appeared as the learning strategy. In the 「Preparation Stage」, 'expectation for the role of a career teacher and strengthening basic skills' was the central task, 'change in perspectives on oneself, others, and the world' was motivation and 'proactive learning' and 'network formation with fellow career teachers' appeared as the learning strategies. In the 「Adaptation Stage」, 'adaptation to the new role and environment by trial and error' was the central task, 'change students' attitudes and eyes' and 'passion and energy of fellow career teachers' were motivations and 'challenge in new experiences' and 'collaboration with other departments' appeared as the learning strategies. In the 「Achievement Stage」, 'building my own identity as a career teacher' was the central task, 'recognition of reward and existence value for the role of career teacher' and 'internalization of career education value' were motivations and 'continuous self-development' and 'expansion and accumulation of experience' appeared as the learning strategies. In the 「Contribution Stage」, 'contribution to the development of career education' was the central task, 'a sense of mission to revitalize career education' was motivation and 'active participation in career education policies and systems' and 'sharing and spreading accumulated experiences' appeared as the learning strategies. Based on the results of this study, implications for the professional development of career teachers were discussed and suggestions for follow-up studies were presented.

Key words: career teacher, professionalism, development stage & mechanisms, central task, motivation, learning strategy

* 본 연구는 「한국교육학연구」 27권 3호에 실린 “진로전담교사 전문성 구성요소 탐색 연구”의 동일대상으로부터 자료를 수집하였음

** 교신저자: 조영아, 가톨릭대학교 교육대학원 조교수 (E-mail: yacho@catholic.ac.kr)

제1저자: 곽미선, 경기대학교 진성애교양대학 조교수 (E-mail: misun.kwak@kyonggi.ac.kr)

<http://dx.doi.org/10.15812/ter.60.3.202109.495>

I. 서론

1. 연구의 필요성

과거 우리나라 진로교육은 단위학교에서 담임교사와 학생, 학부모 차원에서 개별적으로 진행되었으며 진로교육이라는 용어 자체도 보편화되지 않았다. 즉, 한 학생의 진로개발을 국가 차원에서 지원해야 한다는 책무성이 미흡했던 시절이었다. 하지만 2001년 제1차 국가인적자원개발기본계획에 진로교육에 대한 국가의 책무성이 언급되면서(대한민국정부, 2001.12) 진로교육은 급속도로 성장하였다. 이후 10년 후인 2010년 초·중·등 진로교육시행 계획을 통해 단위학교에 진로교육 전문인력이 배치되는 안이 마련되었고, 그로부터 10년 후인 2020년에는 전국 초·중·고등학교의 97.5%에 진로전담교사가 배치되는 성과를 거두었다(서유정 등, 2020).

이처럼 진로전담교사는 학교진로교육의 주요 주체이자, 학생들의 전인적 성장과 발전을 위한 실제적인 지원역할을 수행하는 진로교육 전문인력으로 그 중요성이 점차 강조되고 있다(유은선, 이종연, 2017; 임정훈, 2021). 초·중·등교육에서 진행되는 진로교육이 그 어느 때보다 중요해짐에 따라 진로전담교사의 전문성을 보다 강화해야 한다는 논의들이 지속적으로 제기되고 있다. 진로전담교사의 전문성에 대한 논의는 진로전담교사 양성 초기 단계부터 중요한 이슈로 등장하였으며(교육과학기술부, 2011), 매년 발표되는 ‘학교진로교육 지원계획’에서도 항상 거론될 만큼 학교진로교육의 중요한 이슈라 할 수 있다. 실제 교사의 전문성 수준은 교육의 질에 중요한 영향을 미치기 때문에(강혜정, 정기수, 2017), 학교진로교육 수행 및 학생개개인의 진로개발에 있어 진로전담교사의 전문성은 매우 중요하다.

그러나 그동안 진로전담교사의 전문성에 대한 논의는 그 중요성에 비해 매우 제한적으로 이루어진 측면이 있다. 진로전담교사의 전문성 인식수준이 직무만족 및 직무몰입에 미치는 영향을 살펴본 연구(강혜정, 정기수, 2017), 진로전담교사의 전문성 구성요소를 밝힌 연구(조영아, 곽미선, 2021) 등 최근 들어서야 진로전담교사의 전문성을 중점적으로 다룬 연구들이 일부 이루어지고 있다. 그러나 진로전담교사의 전문성이 어떠한 단계를 거치며 발달되는지, 전문성 발달의 주요 메

커니즘들이 무엇인지를 밝힌 연구는 거의 이루어지지 못하고 있다. 전문성은 정적인 상태가 아닌 동태적 속성을 지니며, 오랜 기간에 걸쳐 획득되는 과정(process)으로 이해된다는 점(오현석, 2007; Swanson, 2001)에서 진로전담교사의 전문성이 어떤 과정으로 발달되는지 추가적인 연구가 이루어질 필요가 있다.

그동안 전문성 발달과정을 살펴본 연구들은 주로 발달단계를 구명하는 연구들이 주를 이루었다(Dreyfus & Dreyfus, 1980; Fook, Ryan, & Hawkins, 2000). 그러나 이러한 연구들은 전문성 수준과 단계마다 나타나는 사고 및 행동의 변화는 비교적 잘 설명하고 있으나, 전문성 발달의 동인에 대해서는 다루고 있지 않거나, 어떤 방법으로 전문성이 발달하는지에 대한 내용이 부족한 한계가 있었다. 이러한 기존 이론의 한계를 보완하고자 김정아(2007)는 방송사 PD의 전문성 발달과정을 연구하면서 전문성 발달단계를 밝히는 동시에, 각 발달단계마다 해결해야 하는 ‘중심과제’, 전문성의 질적인 변화를 이끄는 힘인 ‘동인’(Sternberg & Grigorenko, 2002), 전문성을 한 단계 발달시키기 위한 ‘학습전략’(Scardamalia & Bereiter, 1993)을 규명하며 전문성 발달단계와 함께 발달기제에 대한 연구를 수행한 바 있다. 전문성 발달단계와 함께 발달기제를 밝힘으로써 전문성 발달을 위한 구체적인 방법론적 시사점을 제공할 수 있다는 점에서 본 연구는 김정아(2007)의 분석틀을 활용하여 진로전담교사의 전문성 발달단계와 발달단계별 중심과제, 동인, 학습전략 등의 전문성 발달기제를 도출하고자 한다.

이에 본 연구는 진로전담교사의 전문성 발달단계를 확인하고, 발달단계별 중심과제, 동인, 학습전략을 밝히는데 그 목적이 있다. 이를 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 진로전담교사의 전문성은 어떤 단계를 거쳐서 발달되는가?

연구문제 2. 진로전담교사의 전문성 발달단계별 주요 발달기제는 무엇인가?

2-1. 각 단계에서 수행해야 하는 중심과제는 무엇인가?

2-2. 각 단계에서 전문성 발달을 촉진하는 동인은 무엇인가?

2-3. 각 단계에서 드러난 학습전략은 무엇인가?

II. 이론적 배경

1. 전문성 개념과 발달단계

표준국어대사전에서 전문성(專門性)은 ‘전문적인 성질 또는 특성’으로 정의되며, Oxford 사전은 전문성(expertise)을 ‘특정 분야, 활동, 직업 상의 전문 지식 또는 기술’으로 정의하고 있다. 전문성에 대한 정의는 학자마다 견해가 다르기 때문에(Hoffman, Shadbolt, Burton & Klein, 1995) 명확한 정의를 내리는 것은 어렵지만 ‘특정 분야 내에서 우수한 성과를 나타내는 사람들이 지닌 능력이나 행동’이라는 공통된 속성이 있다(윤형한, 2009).

전문성을 정의할 때, 특정 분야 내에서 우수한 성과를 나타내는 사람들이 지닌 능력이나 행동으로 보는 관점은 동일하지만 학자마다 전문성을 지닌 ‘사람’에 대한 견해가 달라 전문성은 다양하게 정의된다(Hoffman et al., 1995). 전문성이라는 용어는 크게 우수한 사람들이 지니고 있는 지식, 기술, 문제해결 등의 능력으로 보는 관점, 전문가 수준에 도달하기 위한 발달과정으로 보는 관점, 우수한 성과 자체로 보는 결과론적 관점으로 토대로 다소 상이하게 정의된다. 우리나라에서는 전문성으로 통칭해서 쓰지만, 영어로 보면 ‘expertise’와 ‘profession’이 혼재되어 쓰이고 있다. ‘profession’은 우리나라에서 ‘전문직’에 가까운 개념으로, 전문직은 전문적인 지식과 기술뿐 아니라 사회봉사, 독점권, 면허와 자격 기준, 전문직 단체, 자율성, 윤리강령과 자기규율을 특징으로 하기때문에 전문성(expertise)과 전문가(expert)는 다른 의미로 사용된다. 따라서 의사, 변호사, 교사 등은 전문직이라 칭하지만 미용사, 자동차정비사 등은 전문가라 지칭하되 전문직이라고 하지 않는다는 점에서 그 차이를 알 수 있다(윤형한, 2009). 일부 연구에서 전문성을 번역함에 있어 ‘expertise’(김정아, 오현석, 2007; 문승태, 김민배, 2007; 오현석, 2007; 윤형한, 2009)와 ‘professionalism’(강민지, 2012; 박준기, 2010)을 혼용하고 있지만 ‘professionalism’은 주로 의사, 변호사, 교사 등 전문직 연구에 사용되었다. 이 두 용어 간의 차이는 전문성이 사회적 기여에 영향을 주는지에 따라 달랐다. 이러한 차이는 Mieg(2007)의 실증연구 결과가 뒷받침한다. Mieg(2007) 역시 expertise를 정의함에 있어 excellence와 professionalism이 혼재되어 있는 점을 연구문제로

삼고 이 두 개념이 expertise라는 용어로 포괄해서 사용될 수 있는지 실증연구를 시작하였다. 그 결과 excellence에 영향을 미치는 요인은 교육년수, 종사기간 등의 변인이었지만 professionalism에 영향을 미치는 요인은 사회적 인지, 공헌도 등의 변인으로 영향을 주는 요인에 차이가 있다는 것이 밝혀졌다. 본 연구에서는 진로전담교사의 전문성을 정의함에 있어 진로전담교사 개인이 가지고 있는 우수한 지식과 기술뿐만 아니라 사회적 맥락 속에서 진로전담교사에게 기대되는 역할, 진로 분야 발전에 기여하는 정도까지 포함된 높은 수준의 표준으로 규정하고 ‘professionalism’의 관점으로 연구를 진행하고자 한다.

한편 전문성 초기 연구는 de Groot(1978)의 연구에서 시작되었다. 이 연구는 체스 고수들이 최소 1만 시간을 연습한 후 고수 수준에 도달하게 되었다는 사실을 밝혀냈다. 이후 다른 분야에서도 전문가가 되기 위해서는 최소 1만 시간이 필요하다는 연구결과들이 발표되면서 특정 분야에서 전문가가 되기 위해서는 10년이 필요하다는 ‘10년의 법칙’이 널리 알려졌다(오현석, 2007). 이처럼 전문성 연구는 초보자와 전문가, 보통 수준의 전문가와 우수한 수준의 전문가 등 대상을 비교하며 전문가 그룹만이 가지고 있는 독특한 특성을 밝히는데 목적을 두고 진행되었다. 하지만 10년이라는 시간 동안 전문가가 되기 위해 어떠한 과정을 거치는지, 그들의 성장과정을 이해하는 것이 중요해지면서(Bereiter & Scardamalia, 1993), 이후 전문성 연구는 특정 분야의 전문가가 지닌 특성을 밝히는 연구와 전문가가 되기까지의 성장과정 또는 발달과정이 함께 연구되었다.

전문성 발달과정은 일련의 단계를 거친다는 것이 학자들의 공통된 의견이다. 하지만 발달단계의 수와 세부 과정은 연구자에 따라 상이하다. 전문성 발달에서 가장 대표적인 연구는 Dreyfus & Dreyfus(1980) 연구로 전문성을 기술습득 수준(skill acquisition)에 따라 초보자(novice), 고급입문자(advanced beginner), 능숙자(competent), 숙련자(proficient), 전문가(expert)의 5단계로 구분하였다. Dreyfus & Dreyfus의 전문성 발달단계는 인지적 발달과정을 연구한 Broadwell(1969), Bloom & Sosniak(1985) 연구결과처럼 능력이 없는 초기입문단계, 의식적으로 일을 해야하는 능숙 단계, 무의식적으로도 일을 할 수 있는 숙련단계의 흐름과 그 맥을 같이한다. 이후 Baume(2004)는 Broadwell(1969)

〈표 1〉 학자별 전문성 발달단계 구분

발달수준	Dreyfus & Dreyfus (1980)	Fook et al. (2000)	Broadwell (1969)	Baume (2004)	Bloom & Sosniak (1985)	Alexander et al. (2004)
낮음 ↑ ↓ 높음	- 초보자 - 고급입문자 - 능숙가 - 숙련가 - 전문가	- 훈련생 - 초보자 - 고급입문자 - 능숙가 - 숙련가 - 경력자 - 전문가	- 무의식적 무능력 - 의식적 무능력 - 의식적 능력 - 무의식적 능력	- 무의식적 무능력 - 의식적 무능력 - 의식적 능력 - 무의식적 능력 - 의식적 능력	- 입문 - 교육 - 완성	- 적용 - 유능 - 숙달

의 연구를 보완하고, Alexander, Sperl, Buehl, Fives & Chiu(2004)는 Bloom & Sosniak(1985)의 연구를 보완하였지만 큰 흐름은 같되 전문성 발달단계를 좀 더 세분화하였다는 데 차이가 있다. 마찬가지로 Fook et al.(2000) 연구도 Dreyfus & Dreyfus(1980) 모형 보완하여 전문성 발달단계를 보다 세분화하였다. 특정 분야에 진입하는 초보자 단계 이전에 이미 관련 분야의 교육을 받는 경우가 많기때문에 훈련생(pre-study) 단계를 추가하였으며, Dreyfus & Dreyfus(1980)의 마지막 전문가 단계를 동일하게 경력자 많아도 보통의 성과를 내는 경험이 많은 숙련가(experienced)와 우수한 성과를 내는 전문가(expert practice)를 구분하여 총 7단계로 전문성 발달단계를 세분화하였다. 특히 Fook et al.(2000) 연구는 전문가가 되기 위해 일정 수준의 경력만을 강조한 기존 연구에서 성과의 수준에 따라 전문가를 구분하였다는데 의의가 있다(<표 1> 참조).

2. 교사의 전문성과 발달단계

앞서 전문성(expert)과 전문직(profession)의 차이를 설명하였듯이 교사의 전문성은 전문직(profession) 개념과 유사하므로 일반적인 전문성의 개념과는 다르게 접근한다. 교사 전문성은 교사가 교육활동에 필요한 지식, 경험, 문제해결에 대한 관점보다 좋은 교사, 바람직한 교사, 훌륭한 교사와 같이 교사의 인성을 강조한 개념으로 많이 논의되었다(Borich, 2000). 하지만 교사의 전문성을 인성만으로는 정의하기에는 한계가 있기에 이후 연구에서는 교사의 주요 직무인 가르치는 활동, 즉 교수활동에 요구되는 구성요소들의 합으로 교사 전문성을 보았다(배호순, 1992). 또한 다른 연구에서는 일반적인 전문성(expert)의 연구에서 다루었던 문제해결력이 뛰어난 교사를 성공적인 교사로 정의하

기도 했다.

이처럼 교사의 전문성은 전문성과 전문직의 관점에서 모두 살펴보아야 한다. 교사 전문성은 일반적인 전문성 연구에서 강조한 지식, 경험, 문제해결력과 같은 수행적인 능력 외에도 교사로서 사회에서 요구되는 도덕성, 윤리성과 같은 인성 및 태도적 능력, 사회문화와의 상호작용 능력도 중요하게 연구되고 있다(김혜숙, 2003; 조동섭, 2005; 홍우림, 2012). 일부 연구에서는 인성 및 태도적 개념을 자질(김미숙, 2001), 신념(조동섭, 2005), 교육자적 인성(김혜숙, 2003)으로 보기도 하였다. 특히 김혜숙(2003)은 교육자적 인성을 평생 학습자로서의 자기계발 능력과 함께 가치, 태도, 동기, 안목, 상상력 등 교육자로서 인간적, 감성적, 지각적 능력이라고 정의하기도 했다. 또한 홍우림(2012)은 교사의 전문성은 교사가 가진 내적인 부분만이 아니라 사회 및 문화적 측면에서 개인과 사회의 상호작용 능력인 외적인 부분도 중요하게 보아야 한다고 언급하였다.

교사의 전문성 발달은 교직 경험이 쌓이면서 교직에 관한 여러 영역에서 가치, 신념, 욕구, 지식, 기술, 행동, 태도, 전망 등의 변화를 의미한다(Burden, 1979). 또 다른 학자는 교직 생활의 전 기간을 통해 교직과 관련된 제반 영역에서의 가치관, 신념, 태도, 지식, 기능, 행동에 있어 양적, 질적인 변화를 의미한다고 정의했다(이윤식, 2001). 위 정의에서 가치판단 단어가 포함되지 않았듯이 전문성 발달은 반드시 긍정적이며 상승하는 변화만을 의미하진 않는다(<표 2> 참조).

교사 전문성 발달이 시간에 따른 일련의 과정이라는 점에서는 공통된 관점을 갖지만 발달의 관점을 어디에 두느냐에 따라 교사 전문성 발달 연구는 크게 3가지로 구분될 수 있다(박준기, 2010). 첫 번째는 발달과업 이론에 근거한 관점이다. 이 관점은 교사의 경력기간, 연령, 생애 주기에 따라 교사가 생각하는 교육 방향이

바뀐다는 것에 주목한다. 발달과업 이론은 인간이 태어나서 죽음에 이르기까지 전생애에 걸쳐 생애주기에 따라 수행해야 할 과업의 내용과 수준이 바뀌고 이런 과정이 반복되면서 성장과 발달이 이루어지는 것이 전문성 발달이라고 설명한다. 교사의 전문성이 다른 전문성 연구와 다르게 생애주기와 함께 연구되고 있는 것도 발달과업 이론에 근거한 관점 때문이라 할 수 있다. 두 번째는 인지발달에 근거한 관점이다. 발달과업 이론이 생애주기별 해야 할 과업에 영향을 받았다면 인지발달 이론은 교사의 사고, 감정, 행동의 변화에 따라 교육을 바라보는 관점이 변화되는데 주목한다. 인지발달 이론에 근거한 교사 전문성 발달 연구는 일반적인 전문성 발달 연구가 Maslow(1970), Baume(2004) 등 인지적 발달과정에 근거하여 연구된 것과 유사하다고 볼 수 있다. 세 번째는 직업인으로서의 교사 경력과정으로 보는 관점이다. 이 관점은 생애주기 또는 인지발달과 같이 개인의 관점으로 교사의 전문성을 보는 것이 아니라 여러 직업 중 하나인 교사라는 직업경력의 과정으로 전문성 발달과정을 설명한다. <표 2>에서 볼 수 있듯이 교사 전문성 발달의 세 가지 관점은 서로 연결되어 있으며 교사 개인적 생애주기의 영향, 경험과 시간의 축적을 통한 인지적발달, 직업인으로서의

경력과정 등 서로 영향을 주고받으며 발달해가기 때문에 하나의 관점으로 설명되기에는 한계가 있다.

3. 진로전담교사 전문성 관련 선행연구

진로전담교사는 학생의 진로교육을 전담하는 교사로(진로교육법, 제9조), 교육과학기술부가 2010년에 발표한 ‘진로진학상담(중등) 교사 충원 및 활용 기본계획’에 근거하여 도입되었다. 2015년 진로교육법이 제정되면서 법적 근거가 마련되었으며, 초창기 중등교사에 한정된 의미였던 진로진학상담교사는 2016년 초등교사까지 확장되면서 현재는 진로전담교사로 명명되고 있다.

진로전담교사 대상 연구는 2011년 중등학교에 정식 배치된 후 꾸준히 게재되고 있다. 특히 2015년 진로교육법이 제정되고 2016년 초등학교에도 진로전담교사가 배치되면서 2017년 진로전담교사 대상 연구가 가장 활발히 진행되었다. 그러나 진로전담교사 대상 연구가 다양하게 이루어지고 있음에도 진로전담교사 전문성과 관련된 연구는 거의 이루어지지 않고 있다. 일부 진로전담교사 전문성 인식 수준을 살펴본 연구(강해정, 정기수, 2017; 이무진, 2020)가 이루어지고 있으나, 진로전담교사 전문성을 구체적으로 살펴보기

<표 2> 연구자별 교사의 전문성 발달단계 구분

연구자	관점	교사 전문성 발달단계
Fuller (1969)	교직 경력	1) 교사로서 생존단계, 2) 잘 가르치고자 노력하는 수업전문성 향상의 단계, 3) 교사로서 학생에게 영향력을 미치고자 하는 전문인 자아실현 단계
Burke, Christensen & Fessler (1984)	발달과업 교직 경력	개인적 환경과 조직적 환경에 영향을 받는 교사발달순환모형(Teacher Career Cycle Model: TCCM)으로 설명 단계: 교직이전-교직입문-능력구축-열정성장-직업적좌절-안정침체-직업적 쇠퇴-퇴직 초등교사: 생존단계(0~3년), 재평가단계(13~15년), 평정단계(17~20년) 중등교사: 생존단계(0~3년), 재평가단계(4~6년), 평정단계(8~13년), 침체단계(14~16년), 보수주의적 단계(17~20년) *Fuller (1969) 연구에서 확장
Huberman (1995)	교직 경력	바람직한 순서: 탐험기-안정기-실험기-변화기-평안기-해방기(disengagement) 바람직하지 않은 순서: 탐험기-안정기-의심기-보수주의-억눌거나 씹쓸한 해방기
이윤식 (2001)	발달과업 교직 경력	교직입문-능력구축-열정·성장-직업적좌절-안정·침체-직업적 쇠퇴-퇴직-교직이전 *Burke 등(1984) 연구에서 확장
박준기 (2011)	인지발달 교직 경력	교사 전문성 영역을 교육지식 영역, 교육실천 영역, 교직수행 영역으로 구분 전문성 형성단계-적용단계-심화단계-확산단계로 구분
홍우림 (2012)	인지발달 교직 경력	단계: 초등교사로서의 자신 인식-전문적 지식 및 기술 획득-초등교직에 대한 인식- 교사 전문성에 대한 인식과 전문적 수행 전문성 유형: 교직몰입형, 관계몰입형, 자기몰입형

주: 구원희. (2016). 교사 전문성 발달과정의 특성이 전문성 신장에 주는 시사점 탐색과 박준기. (2010). 전문성 발달단계를 반영한 교사자격기준 개발 및 타당성 분석을 바탕으로 연구자가 추가보완하여 재구성함

보다 전문성의 인식 수준과 관련 변인 간의 관계에 초점을 두으로써 진로전담교사의 전문성을 보다 면밀하게 살펴보는 못하고 있다. 진로전담교사의 전문성을 통합된 전문성 관점으로 접근하며 진로전담교사 전문성 구성요소를 밝힌 연구 또한 이루어지고 있으나(조영아, 박미선, 2021), 이 또한 전문성 구성요소에 초점을 두으로써 전문성 발달과정을 설명하지는 못하는 한계가 있다.

진로전담교사의 전문성 연구는 주로 진로전담교사의 역할 또는 직무를 중심으로 주로 논의되거나 전문성과 유사한 개념으로 사용되기는 하나 직무수행에 초점을 둔 역량(competency)을 중심으로 이루어지고 있다. 진로전담교사의 직무수행을 중심으로 한 연구들은 진로전담교사의 직무를 분석하거나(정진철 등, 2017), 직무별 중요도와 실행도를 밝힌 연구(계진아, 구장희, 이민욱, 2020; 오정숙, 2014)들이 주로 이루어지고 있다. 진로전담교사 역량을 중심으로 역량 요소를 밝힌 연구들이 활발하게 이루어지고 있으나(류영철, 2017; 박용호, 2011; 박은술, 안선희, 조대연, 2018) 이러한 연구들 또한 역량개발 과정을 밝히지는 못함으로써 구체적으로 진로전담교사의 전문성이 어떠한 과정을 거쳐 발달되는지를 설명하지는 못하고 있다.

진로전담교사를 대상으로 한 연구들에서는 진로전담교사 양성과정에 대한 이해를 강조한 연구들도 있었다. 진로전담교사는 다른 교과 교사, 전문상담교사와 다른 형태로 양성되고 있다. 사범대학이나 교육대학에서 양성되는 것이 아니라 현직 교사가 각 시·도에서 실시하는 ‘진로진학상담(2급)’ 부전공 자격연수와 교육대학원 과정의 두 가지 방식을 통해 부전공을 취득하여 전환하는 방식으로 양성되고 있다(이재열, 방혜진, 이진솔, 2020). 이러한 양성 방식은 교사가 이미 가지고 있는 교육학 및 학생에 대한 전문성이나 경험의 확장으로 볼 수도 있지만 진로교육과 관련한 새로운 경험을 통해 또 다른 전문성을 발달시키는 과정이기 때문에 10년 이상의 경력을 보유한 현직교사들의 역할전환(role transition)으로 보아야 한다는 의견들이 제기되고 있다(임정훈, 2021; Anderson, Goodman & Schlossberg, 2012). 역할전환은 개인의 정체성을 변화되는 과정이 필요하기 때문에 진로전담교사들이 새로운 직무환경에 적응하고 새로운 전공분야에서 전문성을 쌓아가는 발달 과정에 대한 연구가 필요하다고 보았다(임정훈, 2021).

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구참여자

본 연구는 진로전담교사의 전문성 발달과정을 확인하기 위해 연구목적에 가장 적합한 대상을 선택하는 유목적 표집방법인 준거적 선택방법(criterion-based selection)을 활용하여 연구참여자자를 선정하였다. 본 연구는 진로전담교사 전문성 발달단계와 단계별 특성을 확인하고자 하는 연구로 특정 분야의 최고 수준 전문가(expert)를 대상으로 연구참여자자를 선정할 필요가 있다. Hoffman & Lintern(2006)는 숙련등급(proficiency scaling)을 확인하는 방법으로 ‘경력의 양과 질(breadth and depth of experience)’, ‘경력기간(hours of experience)’, ‘전문표준(professional standards) 또는 면허증(licensing)’, ‘유사직무수행’, ‘사회적 인정’ 등을 제시했다. 본 연구는 Hoffman & Lintern(2006)이 제시한 방법 중 ‘경력기간’, ‘사회적 인정 방법’을 적용하여 연구참여자자를 선정하였다. 구체적인 선정기준은 다음과 같다. 첫째, 전문가가 되기 위해서는 10년 이상의 경력이 필요(Ericsson & Lehmann, 1999)하므로 10년 이상의 경력을 가진 진로전담교사를 선정하였다. 둘째, 주변 동료로부터 진로전담교사로서의 역할이나 직무를 뛰어나게 수행하고 있다고 추천받은 진로전담교사를 선정하였다. 이를 위해 보다 공식적인 진로전담교사 집단인 전국진로진학상담교사협의회 임원진을 통해 연구참여자자를 추천받았다. 추천시 학교급에 따라 진로전담교사의 역할과 직무가 다를 수 있으므로(이종범, 최동선, 고재성, 이혜숙, 2010) 학교급을 고려하여 총 9명을 선정하여 인터뷰 자료를 분석하였다. 연구참여자자의 경우 일반고, 직업계고, 중학교 각 3명씩 구성되었으며, 성별은 남성 5명, 여성 4명이었다. 평균 연령은 56세이었으며, 평균 교사경력은 28.8년, 평균 진로전담교사경력 9.67년이었다(<표 3> 참조).

2. 자료 수집 및 분석방법

진로전담교사의 전문성 발달과정을 밝히기 위해 본 연구에서는 연구참여자자들의 전문성 발달과정이 심도있게 드러날 수 있도록 중요사건기법(critical incident technique)을 사용하여 자료를 수집하였다. 중요사건기법은 어떤 특정 상황에서 발생하는 문제해결을 위한 인간행동을 직접 관찰하거나 면담을 통해 자료를 수집

〈표 3〉 연구참여자 특성

구분	성별	나이	교사경력	진로전담교사경력	학교유형
T1	남	58세	33년	10년	일반고
T2	남	51세	27년	10년	일반고
T3	남	60세	28년	10년	일반고
T4	남	61세	26년	10년	직업계고
T5	남	50세	17년	9년	직업계고
T6	여	51세	27년	9년	직업계고
T7	여	56세	34년	10년	중학교
T8	여	59세	32년	9년	중학교
T9	여	58세	35년	10년	중학교

하는 과정으로 중요한 사건을 중심으로, 무엇이 중대한 사건이 발생하도록 이끌었는지, 그 상황에서 어떠한 행동을 하였으며, 중대한 사건을 통해 무엇을 배웠는지, 이후에 어떤 영향을 미쳤는지를 중심으로 면담이 이루어진다(Stitt-Gohdes, Lambrecht & Redmann, 2000). 전문성은 기본적으로 오랜 기간의 훈련이나 경험을 통해 습득되는 것이지만(Ericsson & Lehmann, 1999), 모든 훈련이나 경험이 전문성으로 연결되지는 않으며 특정 경험은 다른 경험보다 더 의미있고, 전문성 발달에 결정적인 도움으로 작용한다(McCall, Lombardo & Morrison, 1988). 따라서 본 연구에서는 진로전담교사 전문성 발달에 결정적인 계기나 중요한 사건을 중심으로 전문성 발달단계를 살펴보고자 하였다. 이러한 과정을 통해 진로전담교사 전문성 발달단계를 어떻게 구분할 수 있으며, 각 발달단계에서 어떤 동인이 있었고, 발달단계에서의 학습의 내용과 방법은 무엇이었는지를 확인할 수 있을 것이다.

중요사건기법에서 보다 보편적으로 활용되고 있는 방법은 심층면담이다. 따라서 본 연구에서는 심층면담을 주요한 자료수집방법으로 채택하였다. 심층면담은 반구조화된 면담지를 활용하여 진행하였으며, 반구조화된 면담지는 중요사건기법을 기반으로 1)진로전담교사 전문성 발달에 중요한 순간이나 사건들이 무엇이었는지, 2)중요한 순간이나 사건들을 통해 전문성 발달을 촉진하는 심리적인 동인은 무엇이었는지, 3)어떤 방법을 통해서 중요한 사건들을 잘 해결했는지 등으로 구성하였다. 심층면담은 2021년 3월부터 7월까지 총 5개월 간 진행되었고, 코로나 상황으로 실시간 비대면 플랫폼(Zoom)으로 진행되었다. 심층면담시 연구자 2인이

함께 참여하였으며, 연구참여자에 따라 최소 60분에서 최대 90분의 면담을 진행하였고, 추후 추가적인 질문 사항은 서면을 통해 진행되었다.

연구윤리와 생명윤리 및 안전에 관한 사항에 기반하여 추천받은 진로전담교사에게 연구목적을 상세히 설명하고, 연구참여자가 원할 경우 언제든지 인터뷰를 중지할 수 있음을 공지하였다. 모든 면담 내용은 연구참여자의 동의하에 녹화되었다. 녹화된 자료는 연구목적 외에는 사용하지 않을 것과 연구 종료 후 폐기될 것을 공지하였다. 또한 연구참여자의 개인정보보호를 위해 익명으로 제시됨을 알리고, 연구 참여에 대한 보상으로 소정의 선물을 전달하였다.

본 연구에서 전문성 발달은 해당 분야 입직 전부터 이루어지는 훈련에서부터 시작된다는 Fook et al.(2000)의 전문성 발달단계에 기반하여 진로전담교사 전문성 발달단계를 구분하였으며, 전문성 발달단계별 특성에 대한 구체적인 하위 범주를 김정아(2007)의 분석틀을 활용하여 전문성 발달단계마다 전문성 발달에 영향을 미치는 발달기제를 다음과 같이 구분하여 분석하였다. 첫째, 전문성 발달을 위해 필수적으로 해결해야 하는 ‘중심과제’, 둘째, 질적인 변화를 이끄는 힘을 ‘동인’(Sternberg & Grigorenko, 2002), 마지막으로 전문성을 한 단계 발달시키기 위한 ‘학습전략’(Scardamalia & Bereiter, 1993)이다. 이러한 분석틀을 기반으로 면담 과정에서 녹화된 내용을 전사하여 연구진이 각자 개별적으로 반복적으로 숙독하며 진로전담교사의 전문성 발달단계와 전문성 발달단계별 발달기제(중심과제, 동인, 학습과제)를 중심으로 중요한 자료를 확인하고, 이름을 붙이며 분류하는 개방코딩을 실시하였다. 이후 개방코

당을 통해 유사한 내용끼리 분류해 상위 범주로 분류하고 범주에 이름을 붙이는 축코딩을 진행하였다. 개별적으로 분석한 내용은 상호교차하여 검토하고 전문성 발달단계와 단계 명명에 대한 합의와 전문성 발달단계 특성에 대한 하위 범주 내용을 최종적으로 합의하였다. 분석내용의 객관성을 확보하기 위해 연구참여자들에게 도출된 내용을 검토 받았으며, 수정된 연구결과 초안에 대해 교육학 박사 1인, 진로교육 전문가 1인에게 전문성 발달단계와 발달단계별 발달기제(중심과제, 동인, 학습과제)에 대한 내용을 검토 받았다. 주로 진로전담교사 전문성 발달단계의 명명이 명확하지 않았다는 의견이 있었으며, 전문성 발달에 쇠퇴의 내용은 포함될 필요가 없는지 등에 대한 의견이 제기되었다. 본 연구는 특정 분야의 최고 수준 전문가가 되는 발달과정을 도출하는 것이 목적이므로 쇠퇴단계는 제외한다고 설명하였으며, 발달단계의 명칭은 수정하여 검토 받은 후 최종 내용을 확정하였다.

IV. 연구 결과

진로전담교사의 전문성 발달과정은 「탐색단계」, 「준비단계」, 「적응단계」, 「성취단계」, 「기여단계」의 5단계로 구분되었다. 구체적으로 중심과제에 따라 「탐색단계」는 진로전담교사로 전환을 결정하는 단계, 「준비단계」는 부전공 연수를 통해 진로전담교사 역할에 대한 기대를 가지고 기초를 쌓아나가는 단계, 「적응단계」는 진로전담교사로 발령받은 직후의 초기경력시기로 새로운 역할에 적응하는 단계, 「성취단계」는 진로전담교사로서 나만의 정체성을 구축하는 단계, 마지막으로 「기여단계」는 축적한 경험을 확산하여 진로교육 발전에 기여하는 단계로 구분되었다. 각 단계별 중심과제와 함께 동인, 학습전략이 도출되었다.

1. 탐색단계

가. 중심과제: 진로전담교사로 전환 결정

「탐색단계」의 중심과제는 진로진학상담 부전공 연수를 통해 진로전담교사로 역할을 전환할지를 결정하는 것이다. 진로진학상담 부전공 연수는 570시간으로 짧지 않고, 기존 교과 교사가 했던 역할과 달리 학교 전체 진로교육을 담당해야 하기에 확신을 가진 결정이

필요한 일이다. 연구참여자들은 교사 경력이 쌓여갈수록 학생 중심 교육에 대한 교사의 소명의식이 낮아지고, 기존 교과 교사 역할의 한계를 인식하면서 교사 경력상 침체기에 머물러 있었다. 연구참여자들은 이 시기를 극복하기 위해 초심으로 돌아가 학생을 위한 교육을 하고자 하였으며, 새로운 역할에 도전하려는 자발적인 의지를 가지고 변화를 준비하고 있었다. 이러한 과정에서 연구참여자들은 여러 계기로 진로교육을 접하게 되었으며, 기존 교과 교육과 다른 부분에 긍정적인 감정을 갖게 되면서 진로교육에 관심을 두고 적극적으로 정보를 탐색하며 큰 진입장벽이나 거부감 없이 진로전담교사로 전환을 결정하게 되었다.

우연히 인성사회부에 배치되었어요. 이때쯤 마음의 허기 같은 것이 있었던 거 같아요. 교사라는 일의 만족도, 행복 이런 게 전혀 없었죠. 직업으로만 느껴졌고, 일로 대했던 거 같아요. 근데 요즘 부서로 보자면 진로상담 관련 부서였던 인성사회부서에 있다 보니 예전에 잊었던 교사라서 느낄 수 있는 행복 이런 감정이 다시 느껴졌어요. 진로진학상담 부전공 연수가 처음 시행된다고 공문이 왔는데, 연수시간도 길고 자격요건도 있었지만 남은 교직 기간 동안 이 일을 하고 싶었습니다. (T3)

학생부장을 하던 때였어요. 아이들 몇 명이 사고를 쳤는데, 선도위원회에서 그 학생들을 퇴학시키자는 의견이 나왔죠. 아이들을 보호해야 할 담임교사하고 상담부장이 퇴학에 대한 의견을 냈는데, 이걸 교육이 아니다 싶었어요. 역할이 뭔가 바뀌지 않았나, 교사의 역할이 무엇일까라고 고민하게 되었죠. (중략) 그 시기에 진로진학상담교사 제도가 생겼어요. 이미 상담에 관심이 있었고, 다른 사람에게 무언가를 베푸는 것이 저에게 의미 있는 일이란 걸 알았던 것 같아요. 그래서 고민하지 않고 바로 신청했어요. (T1)

나. 동인: 학생 중심의 교육, 기존 교과와의 한계 인식

연구참여자들이 「탐색단계」에서 「준비단계」로 이동할 수 있었던 동인은 개인별로 다소 차이가 있으나 ‘학생 중심의 교육’을 하고자 하는 의지, ‘기존 교과와의 한계 인식’이었다. 진로전담교사 부전공 연수에 참여하기 전 연구참여자들은 교사 역할에 회의감을 느끼는 경우가 많았다. 더 많은 것을 알려주고자 하는 교과 중심의 지식교육에서 학생들의 삶에 도움이 되는 교육을 하는 교사가 되길 원했다. 일부 사립학교 교사의

사례에서는 학교가 임의 지정하여 진로전담교사가 되는 외적 계기도 있었지만, 해당 연구참여자들 또한 다 년 간의 학생지도를 통해 진로지도의 중요성을 인지하였고, 학생들에게 도움이 될 수 있도록 전문적인 내용을 배우길 희망했다. 연구참여자들은 ‘학생 중심의 교육’이라는 관점의 변화와 함께 ‘기존 교과와 한계 인식’ 때문에 진로전담교사로의 전환을 결정하기도 했다. 우리나라 교육과정은 교과마다 학기와 학년에 가르쳐야 할 학습목표와 내용이 정해져 있다. 또한, 시수가 여유 있게 운영되지 않기 때문에 새롭고 다양한 방법으로 수업을 운영하는 데 한계가 있어 교사 대부분이 경력상 침체기를 경험한다. 이러한 이유로 진로전담교사로 전환 전에도 교사 경력 10년 이상이었던 연구참여자 중 기존 교과 교사 역할을 벗어나기 위한 새로운 도전으로 진로전담교사 전환을 결정하기도 했다.

고3 담임을 오래 하다 보면 진로에 관해서 관심을 가질 수밖에 없어요. (중략) 우리 아이들을 위해서 더 전문적으로 배울 기회가 되면 좋을 것 같다고 생각했어요. (T6)

저는 한문 교과 담당이었어요. 한문이 주요 교과가 아니잖아요. 아이들이 수업에 관심이 없어요. 의욕도 없고요. 근데 교과에서 담당해야 하는 내용이 정해져 있거든요. 교과서에 있는 내용 위주로 수업하고, 교과서가 달라지지 않는 한 내용이 같으니 저는 좀 지루했죠. 시험 때가 되면 비슷한 문제를 내고, 채점하고. 이런 일상의 반복이었던 것 같아요. 저도 경력이 적지 않았을 때니깐 매너리즘에 빠질 때였던 것 같아요. (T7)

다. 학습전략: 진로교육 및 상담에 대한 적극적 관심

연구참여자들은 진로진학상담교사 제도가 생기기 전부터 ‘진로교육 및 상담에 대한 적극적 관심’을 가지고 있었다. 진로교육 관련 직무를 수행한 경험이 있거나, 스스로 진로상담 관련 교육에 참여했던 경험은 진로전담교사로 전환을 결정하는 데 도움이 되었다. 연구참여자 대부분은 상담 관련 연수, 자격증, 대학원 과정 등에 대한 정보를 찾아보거나, 주변인에게 조언을 얻거나, 실제 교육에 참여하면서 진로교육 및 상담에 관한 관심을 행동으로 실천하고 있었다. 이러한 자발적 행동은 진로진학상담교사로 전환하는데 있어 심리적인 장벽을 낮추는 계기가 되었다.

제가 고3 부장을 오래 했어요. 아이들 대학도 많이 보냈었죠. 제 스스로도 경력도 많고, 성과도 좋으니 진로지도를 잘하고 있다고 자신있어 하고 있었어요... (중략) 그러다 지금까지 내가 해왔던 진로지도 방식이 유효했던 걸까? 하는 생각이 들었어요. 그때 저희 아이도 고등학생이었고요. 그러면서 어떻게 해야하나 찾아보면서 부모 코칭, 학습 코칭 이런 연수들을 알게 되고 관련 교육에 직접 참여하기도 했죠. (T8)

교사로 있다 보니 학생들과의 의사소통이 중요하더라고요. 특히 진로상담 부분은 더 그랬죠. 의사소통이라는 것이 공감을 해주고, 이야기에 귀 기울여 주는 것인데 제가 그 부분이 굉장히 부족했어요. 그래서 대학원 석사과정을 진로상담 쪽으로 진학하고, 박사수료까지 했어요. 그러면서 자연스럽게 진로진학상담교사에 관심을 갖게 되었습니다. (T3)

2. 준비단계

가. 중심과제: 진로전담교사 역할 기대 및 기본기 다지기

「준비단계」의 중심과제는 진로진학상담 부전공 연수를 통해 ‘진로전담교사 역할 기대 및 기본기 다지기’이다. 연구참여자 중 일부는 연수에 참여하기 전, 대학원 또는 관련 교육을 접한 경우가 있어 사전지식이 있었으나, 연구참여자 대부분은 진로교육의 필요성은 인지하고 있었으나 교육내용에 대한 구체적인 전문 지식이 부족했다. 연구참여자들은 진로진학상담의 기본이 되는 이론과 상담 기술, 사회의 변화, 노동시장의 변화 등의 내용을 학습하면서 나를 이해하고, 타인을 이해하고, 세상을 더 넓게 보는 관점을 갖게 되었다. 이러한 관점 변화는 진로전담교사 역할에 대한 기대로 이어졌으며, 적극적이며 주도적으로 부전공 연수에 참여하고, 동료 진로전담교사와 네트워크를 형성하며 더 확장해나갔다.

대부분 부전공 연수는 그 교과에 대한 지식을 배우는 거거든요. 근데 진로진학상담 부전공 연수는 세상을 배우는 거더라고요. 이 연수를 통해 거시적인 사회 속에서 우리 교사들이 어떻게 교육해야 하고, 학생들에게 무엇을 알려줘야 하는지에 대해서 생각하는 계기가 되었던 것 같아요. (T8)

부전공 연수에서 특히 도움이 많이 되었던 건 선배 진로교사들이 강의하면서 학교에서 있었던 사례들을

들려주었던 시간이었어요. 내가 학교에 가면 이런 일들을 하겠구나. 막연하게 두려웠던 것들이 선명해지는 것 같았죠. 실제 학교에 배치된 후에도 많이 활용했고요. 저희가 2기라 선배들이 거의 없잖아요. 그래서 연수에 참여한 선생님들하고 매우 친해질 수 있었던 것 같아요. 서로서로 도와가면서 해야하니까요. (T2)

나. 동인: 자신, 타인 그리고 세상에 대한 관점의 변화

연구참여자들이 「탐색단계」에서 「준비단계」로 이동할 수 있었던 동인은 부전공 연수를 통해 습득한 진로상담의 기본적인 지식뿐 아니라 ‘자신, 타인 그리고 세상에 대한 관점의 변화’였다. 청소년기 아이들의 특성을 다시금 이해하게 되고, 학생 개개인의 다름을 존중하게 되었으며, 교사 자신에 대한 이해의 폭도 넓어지는 경험을 했다. 또한, 학교에서 특정 교과만 가르쳤기 때문에 관심을 두지 못했던 세상의 변화를 이해하면서 진로전담교사 역할에 대한 기대를 키워나갔다.

진로지도는 우선 자기 이해가 있어야 되는 것 같아요. 그래서 우선 저 자신을 이해하려고 노력했어요. 그리고 나와 반대인 성격을 이해하려고 노력했죠. 반대 성격은 악의가 있던 게 아니라 그냥 나와 다르기 때문 이더라고요. (중략) 또 하나는 나는 이것밖에 못 하는구나, 이것밖에 안 된다고 이렇게 생각했는데, 다르다는 걸 이해하고 나니깐 아이들에게도 이렇게 지도하고 있어요. ‘내가 할 수 있는 것은 이 부분이고, 다른 친구가 할 수 있는 것은 이 부분이기 때문에 같이 하면 서로 도움이 되는거야’ 라고요. (T5)

연수에서 CEO분들 또는 청년들이 벤처기업을 하는 사례 특강 같은 것도 있었어요. 대단하더라고요. 눈이 번쩍 뜨였어요. 저희는 매일 학교 안에만 있잖아요. 아이들만 보고, 교사들만 만나고, 세상이 변하는 걸 알고는 있었는데 몸으로 느껴지는 것은 처음이었어요. (중략) 내가 너무 세상의 한 쪽면만 보고 있었구나 생각이 들었죠. (T2)

다. 학습전략: 주도적 학습, 동료 진로전담교사와의 네트워크 형성

「준비단계」에서는 새로운 내용에 대해 거부감없이 받아들이고 배우는 ‘주도적 학습’이 이루어졌다. 진로진학상담 연수는 새로운 지식이나 기술을 학습하는 것에서 더 나아가 지금까지 가지고 있던 관점을 확장해나가는

과정이기 때문에 연수에 어느 정도 적극적으로 참여하는지가 중요하다. 자신, 타인과 세상에 대한 관점의 변화는 진로교육에 대한 인식을 긍정적으로 선순환시켜 교사들이 주도적으로 연수에 참여하여 학습하는 동인이 되었다. 또한, 수업에 활용할 수 있는 내용을 메모하거나, 연수에 참여한 동료 교사와 친밀하게 지내면서 단단한 네트워크를 만들어가는 데 영향을 주기도 했다. 특히 동료 진로전담교사와의 네트워크는 새로운 분야에 진입하는 교사들에게 심리적인 안정과 사회적 소속감을 주고, 지식과 노하우를 공유하는 등 전문가로 성장하는데 든든한 지원군이자 발판이 되었다.

연수가 너무 재밌었어요. 열심히 필기하는 선생님들도 많았어요. 그러다 보니깐 질문도 많아지고, 팀활동하면서 옆 선생님하고도 많이 친해졌죠. (중략) 연수 같이 받은 선생님들도 좋으셨어요. 진로선생님들 기본 자질이 일반 교사들의 자질보다 더 높으신 것 같아요. 사람에 대한 이해와 포용력이라든가 그런 것이 일반 교사들의 그릇보다 크신 것 같아요. 학구열은 뭐 말할 것도 없고요. (T6)

연수같이 받은 선생님들이랑 온라인 대화방이 생겨요. 진로교사들은 성격이 엄청 활발한 것 같아요. 금방 친해졌어요. 그리고 신기한 것이 서로서로 수업자료, 노하우, 정보 이런 것들을 다 올려주세요. 서로서로 공유하는 거죠. 질문 올라오면 댓글도 많이 달리고, 이분들 없었으면 저 여기 못 있었어요. (T2) (T6) (T8)

3. 적응단계

가. 중심과제: 시행착오를 통한 새로운 역할 및 환경 적응

「적응단계」의 중심과제는 진로전담교사로 첫 발령을 받거나 사립학교에서 진로전담교사가 된 후 ‘시행착오를 통한 새로운 역할 및 환경에 적응’하는 것이다. 연구참여자 전원은 10년 내외의 교직 경력을 가지고 있었기 때문에 일반 교사 직무를 수행하는 데에는 어려움이 없었다. 하지만, 진로전담교사 직무는 학교당 1명의 교사만 배정된 후 학년 전체 진로교육을 전담해야 하기 때문에 일반 교사의 직무와 큰 차이가 있었다. 따라서 교사 경력 10년 내외의 교사들이었지만 진로전담교사의 역할을 수행하고 적응하는데 시행착오를 겪어나갔다.

교사들은 교무실을 같이 쓰잖아요. 근데 진로전담교사는 상담을 해야 해서 방을 따로 쫓아요. 다른 상담교사 한 분과 같이 쓰는 일도 있고, 저 혼자 쓰는 일도 있고. 그게 처음엔 한편으로는 좋았지만 많이 어색하더라고요. (중략) 진로전담교사가 되고 첫째 진로체험처 발굴하는 것이 너무 힘들었어요. 우리 학교는 외지에 있었거든요. 발굴하는 것도 힘들었는데 아이들을 데리고 가는 것도 힘들었죠. 버스도 없이 대중교통을 이용해서 학생들을 데리고 다녔어요. (T7)

진로전담교사가 되고 나서 첫 발령을 중학교로 받았어요. 중학교 1학년 진로수업을 들어갔었죠. 고등학교에 많이 있다 보니 중학교 1학년이 뭘 원하는지, 뭘 알고 싶어하는지 그런 걸 몰랐어요. 그 학생들의 눈높이에 맞게, 학생 개개인의 요구에 맞게 수업준비나 상담을 했어야 했는데 제가 그러지 못해서 애를 먹었죠. 그렇게 첫 학교에서 이런저런 것들을 해보고 아이들 반응을 보니까 수업시간에 할 활동 같은 것들을 정리해나갈 수 있겠더라고요. (T3)

나. 동인: 학생들의 태도와 눈빛 변화, 동료 진로전담교사들의 열정과 에너지

연구참여자들이 「준비단계」에서 「적응단계」로 이동할 수 있었던 동인은 ‘학생들의 태도와 눈빛 변화’, ‘동료 진로전담교사들의 열정과 에너지’였다. 진로전담교사제도가 학교현장에서 처음 시행되던 시기였기 때문에 학교에서도 진로전담교사의 역할이 모호했고, 학교별로 담당해야하는 진로전담교사의 역할도 상이했다. 실제 진로교육과는 무관하지만, 다른 교사들이 꺼리는 업무가 맡겨지는 경우도 있었다. 하지만 진로상담이나 진로수업을 통해 아이들의 눈빛이 달라지고, 태도와 말투가 달라지고, 수업시간에 적극적으로 참여하는 모습 등 변화가 나타나면서 진로전담교사로 전환한 것에 대해 만족감을 느꼈고, 이는 진로전담교사로 안착하는데 계기가 되었다. 이와 같은 학생들의 긍정적인 변화는 교사가 자신의 직업에 대한 가치를 느끼며 정체성을 구축해나가는 계기가 되기 때문에 교사전문성 발달 연구에서 중요하게 논의된다(전영국, 정명훈, 신향근, 2016; 정현주, 전영국, 2014). 또한, 부전공 연수에 같이 참여했던 선생님들 간의 네트워크가 잘 되어 있어서, 시행착오를 겪을 때 어려움을 논의할 수 있는 동료 진로전담교사들이 있었고 새로운 것에 도전하는 동료들의 열정과 긍정적인 에너지를 보면서 시행착오를 극복해가며 새로운 역할에 적응해나갔다.

제가 기계 전공인데 아이들한테 수업하면서 박수받거나 그런 적이 없었어요. 근데 진로수업을 하면 박수받을 때가 많아요. 상담받으러 먼저 찾아오기도 하고, 선생님 때문에 대회에서 상 받았다고 고마워하기도 하고. (중략) 아이들이 먼저 다가와 주고, 아이들하고 가까워지고 이런 부분이 상당히 저한테는 새로운 동기가 되었던 것 같아요. (T4)

각 학교에 진로교사가 한 명 뿐이라 동료 교사들이 공감하지 못하는 어려운 부분들이 있었어요. 근데 협의체에서 만난 선생님들은 한 번에 이해하셨죠. 위로도 해주고, 구체적인 사례도 알려주시고, 수업자료나 활동들도 공유해주시고. (중략) 진로전담교사분들이 특이하게 긍정적인 분들이 많아요. 긍정적인 에너지가 저를 끌어줬던 것 같아요. (T8)

다. 학습전략: 새로운 경험 도전, 다른 부서와의 협업

「적응단계」에서는 ‘새로운 경험 도전’, ‘다른 부서와의 협업’하는 과정을 통해 진로전담교사의 역할에 적응해갔다. 진로전담교사라는 직무에 적응하기가 쉽지는 않았으나, 대부분의 연구참여자들은 끊임없이 새로운 것을 시도하려는 적극적인 도전의식이 있었다. 또한, 진로전담교사의 주요 직무 중 하나는 학년 전체 진로교육과정을 수립하는 것이다. 다른 부서와의 협업없이 진행하는 것은 어려웠다. 진로전담교사 업무를 수행하면서 미숙한 부분은 다른 부서와 협업하면서 보완해 나갔다. 다른 부서와의 협업은 학교 내 동료 교사와의 관계 구축, 학교 교육과정 운영 등 정보 공유에도 긍정적인 영향을 주었으며, 연구참여자들이 진로전담교사로서 전문성을 구축해나가는데 기반을 마련해주기도 하였다. 또한, 진로 프로그램을 교내 다른 교육활동과 연계하는 협업과정은 교육 효과를 극대화시켰으며, 단위학교에서 진로교사의 과중한 업무 부담을 경감하여 수업의 질을 높이는 시간을 확보할 수 있게 해주었다.

그냥 부딪혔어요. 적극적 마인드. 그게 쥔 중요하죠. 교사라는 직업은 부딪혀 가면서 알 만한 사람한테 끊임없이 물어봐야 하는 거예요. 저희 같은 경우는 그래도 교직 경력은 가지고 왔잖아요. 대부분 경력이 많으셔서 대응능력이 있으셨죠. 그래서 해보겠다는 마음만 있으면 그런 대처 경험은 많으니 빨리 배웠죠. (T1)

처음에 다양한 프로그램을 하는 것이 어렵더라고요. 저 혼자 다 감당하기가 쉽지 않았어요. 그래서 다른 부

서랑 협업했죠. 예를 들어 미리 논의해서 교무부에서 하는 학부모 설명회 날, 학부모 진로특강을 같이 하는 거죠. 학부모님들도 오신 김에 진로특강도 듣고. (T5)

4. 성취단계

가. 중심과제: 진로전담교사로서 나만의 정체성 구축

「성취단계」의 중심과제는 적응단계를 거친 후 다양한 경험과 시행착오를 겪으며 경력을 쌓아 ‘진로전담교사로서 나만의 정체성을 구축’하는 것이다. 진로전담교사로서 자신만의 정체성을 구축하는 것은 진로교육에 대한 방대한 정보를 자신의 것으로 흡수하여 나만의 방식으로 구현하는 것을 의미한다. 또한 다수의 연구참여자들은 강의식, 교사 중심의 교육에서 학생 중심의 학생들을 지원하고 촉진하는 교사로 역할을 바꾸는 것을 정체성의 변화로 꼽기도 했다. 끊임없는 자기계발을 통해 진로전담교사로서 다양한 정보를 습득하고, 여러 사람을 만나 경험하면서 진로교육에 대한 자신의 관점을 확고히 해나갔다. 또한 다른 진로전담교사보다 자신 있게 잘 할 수 있는 자신만의 영역을 구축하는 모습도 나타났다.

수업을 다양하게 해봐요. 학생들에게 받은 피드백, 수업 반응을 보면서 구체적인 진로활동과 체험처 등이 정해지고, 진로수업의 내용, 순서, 수준, 전달 방법 등이 결정되죠. 그러면 나한테 가장 잘 맞는 것들이 정리되더라고요, 진로교사로 나만의 색깔이 생기는 거 같아요. (T2)

저는 이제 가르치는 역할을 그만두었어요. 아이들이 의미 있는 경험을 할 수 있는 여정을 만들고, 그 프로세스마다 포인트를 정해서 톡 던져주면 그냥 자기들이 알아서 척척 합니다. (중략) 진로교사 처음 할 땐 우리 학교 진로진학 프로그램 전체를 총괄하고 전체를 이끌어가는 역할을 했었어요. 그런데 지금 제 생각이 어떻게 바뀌었냐면 교사가 아니라 아이들이 이끌어가야 한다고 생각해요. 아이들이 중심이 되는 진로진학프로그램이 어떤 모습이어야 하나, 아이들에게 어떤 역할을 해야 하나 고민하게 되죠. (T9)

나. 동인: 진로전담교사 역할에 대한 보람과 존재가치 인정, 진로교육 가치의 내면화

연구참여자들이 「적응단계」에서 「성취단계」로 이동할 수 있었던 동인은 ‘진로전담교사 역할에 대한 보람과 존재가치 인정’과 ‘진로교육 가치의 내면화’였다.

연구참여자들은 공통적으로 진로전담교사가 된 이후 진로전담교사의 역할에 보람을 느낀다고 응답했다. 특히 학생을 포함한 주변인으로부터 존재가치에 대해 인정받으면서 자신만의 정체성을 구축해나갔다. 더욱이 진로교육에서 중요시하는 가치가 내면화되면서 다름을 이해하고, 개개인의 가치를 중요시하며, 삶에서 중요한 것들에 대한 생각을 정리해나가는 내면화 과정이 중요했다. 이러한 긍정적 변화는 진로전담교사라는 일에 대한 보람과 존재에 대한 가치를 높였으며, 더 나은 진로전담교사가 되기 위한 노력으로 이어졌다.

지금 이 일에 존재가치를 알게 된 거 같아요. 제 존재가치는 아이들이 만들어주는 거잖아요. 진로교사가 된 다음에 아이들이 제게 주는 것이 많아요. 그래서 내가 아이들에게 필요한 사람이구나 하는 존재가치를 많이 느껴요. 그러다 보니 제가 좀 힘들더라도 아이들이 원하는 것은 최대한 다 해주게 되는 것 같아요. (T1)

교과 교사일 때는 몰랐는데, 진로교육이 정말 중요한 교육인 것 같아요. 아이들에게 삶을 살아가는 태도와 방법을 알려주는 교육이잖아요. (T5)

다. 학습전략: 끊임없는 자기계발, 경험의 확장과 축적

「성취단계」에서는 ‘끊임없는 자기계발’, ‘경험의 확장과 축적’이 도움이 되었다. 위에서 언급한 진로교육에 대한 긍정적인 동인은 어려운 상황이나 안주할 수 있는 상황에서도 끊임없이 자기계발을 하는 모습으로 이어졌다. 일정 수준에 도달했다고 같은 수업을 반복하는 것이 아니라 새로운 방법, 더 나은 방법을 적용해보면서 자기계발을 통해 발전적으로 문제를 해결해나갔다. 또한, 학교 내 진로전담교사의 역할에서 확장하여 진로 교과서 개발, 외부 강의, 진로 관련 연수 등에 자발적으로 참여하며 경험을 확장하고 축적해나갔다.

저는 거의 매년 수업내용을 바꾸려고 해요. 학기 끝나거나 활동이 끝나면 아이들한테 이것저것 많이 물어봐요. 아이들한테 피드백 받으면서 점점 발전시켜나가는 거죠. 그다음 학기에 보완한 걸 다시 해보고, 이런 과정을 계속 반복해서 해요. (T6)

진로 교과서를 쓰다 보니까 강의도 추천받아서 가게 되고, 한국직업능력개발원이나 교육청에서 하는 일에도 참여하고 그랬어요. 바쁘긴 했는데 같이 뭐 해보자 불러주는 곳이 있으면 거의 다 참여하려고 노력했어요. (중략) 그러

면서 새로운 정보들을 들을 수 있더라고요. 진로전담교사는 항상 배워야 이 일을 할 수 있는 것 같아요. (T6)

5. 기여단계

가. 중심과제: 진로교육 발전 기여

「기여단계」의 중심과제는 ‘진로교육 발전에 대한 기여’이다. 이는 진로전담교사 한 개인으로 우수한 능력을 지녔다는 차원을 넘어 개인이 가진 전문성을 발휘하여 진로교육이 더욱 발전하는데 기여하는 것을 의미한다. 연구참여자들은 전문성을 갖춘 진로전담교사로 추천될 만큼 「기여단계」에 도달했고 자신이 가진 경험과 노하우를 바탕으로 진로교육 발전을 위해 여러 방면으로 활동하고 있었다. 학교 내에서 진로전담교사가 해야 할 역할을 넘어 자발적으로 업무 외 시간을 내어 참여하는 「기여단계」는 진로교육 활성화에 대한 사명 의식, 책임감이 계기가 되었다. 또한, 진로교육 활성화가 기반을 다질 수 있도록 진로교육법, 정책, 제도에 적극적으로 참여하였으며, 자신이 축적한 경험을 다른 진로전담교사들에게 공유하고 확산하여 진로교육이 발전하는 데 이바지하였다.

아직 진로교육이 입지가 좁아요. 시수도 적고, 대입에만 초점이 맞춰져 있는 것도 사실이고요. (중략) 제가 도울 수 있는 만큼 도와서 진로교육이 더욱 활성화되었으면 좋겠어요. (T5)

누군가는 환경을 만들어주고 제도도 만들어줘야, 다른 선생님들이 진로수업이나 진로상담을 더 잘하실 수 있으실거잖아요. (중략) 진로교육과 관련된 어떤 정책이나 제도, 예를 들면 진로교사 배치 및 운영 지침을 만들고, 교육과정 심의, 교육대학원의 석사과정 설치, 2015년도 진로교육법 국회 통과 등에 참여했어요. 제가 잘 할 수 있는 일이 이런 제도적 기반을 마련하는 일이기도 했고요. (T3)

나. 동인: 진로교육 활성화에 대한 사명 의식

연구참여자들이 「성취단계」에서 「기여단계」로 이동할 수 있었던 동인은 ‘진로교육 활성화에 대한 사명 의식’이었다. 연구참여자들이 전문성을 갖춘 진로전담교사가 되는 것에 만족하지 않았던 것은 진로교육이 학생들에게 필요한 교육이고 중요한 교육이라는 확신이 있었기 때문이었다. 진로교육 활성화에 대한 사명 의식,

책임감은 진로교육이 발전할 수 있도록 기여하는 데 큰 동력이 되었다.

오리는 해엄을 잘 치게 태어났고, 다람쥐는 나무를 잘 오르게 태어났잖아요. 진로교사가 해야 할 일은 그 학생이 오리인지 다람쥐인지 자세히 관찰해서, 오리에게는 해엄치는 법을, 다람쥐에게는 나무에 오르는 법을 도와주는 거예요. (중략) 진로교육은 그 학생이 진짜 좋아하는 일을 찾아가게 도와주는 거라고 생각해요. 이렇게 해줬더니 아이들이 변하더라고요. 자기들이 먼저 이 건 어때요? 하고 가지고 와요. 이게 바로 교육이고 교사가 할 일이라고 생각합니다. (T4)

우리 아이들이 바뀌는 것이 눈에 보였어요. 먼저 선생님들을 찾아오고, 물어보고 그러더라고요. 그러면서 진로교육에 확신을 갖게 되었어요. 이렇게 해야 하는구나. 자신감이 생겼죠. 그때 우리 지자체에 진학지원단이 꾸려졌습니다. 다른 학교에서도 진로교육이 활성화 되었으면 좋겠다는 생각도 들었어요. 그래서 우리 학교에서 했던 것을 공유해야겠다 해서 참여했지요. (T6)

다. 학습전략: 진로교육 정책 및 제도에 적극 참여, 축적된 경험의 공유와 확산

「기여단계」에서는 ‘진로교육 정책 및 제도에 적극 참여’, ‘축적된 경험의 공유와 확산’이 중심과제를 수행하는 데 도움이 되었다. 연구참여자들이 진로교육 발전에 기여하기 위해 더욱 노력했던 부분은 법과 제도를 만들고, 구체적으로 현장에서 실행될 정책에 적극적으로 참여하는 것이었다. 또한 권역 단위, 전국 단위로 조직되어 있는 진로교과연구회가 활발하게 운영될 수 있도록 핵심적인 중책을 맡고, 개인이 가지고 있는 축적된 경험을 공유하고 확산하여 진로교육이 발전할 수 있도록 구심점 역할을 했다.

그동안 많은 분들이 활동해주셔서 진로교육법도 제정되고, 관련 정책이나 제도 등도 틀을 갖춰나가고 있어요. 진로교육법이 제정된 것이 큰 의미로 다가오죠. 이런 정책적 문제에 진로전담교사들이 적극적으로 참여해야해요. 다양한 관점의 시각도 배울 수 있고, 현장의 목소리도 전달해야 진로교육이 더 발전할 수 있으니까요. (T3)

요즘 코로나로 비대면 수업을 하면서 진로교사들이 고민이 많아졌어요. 활동을 많이 하는 수업인데 아무래도 비대면에서는 제약이 많죠. 저는 진로교사협의회와

〈표 4〉 진로전담교사 전문성 발달단계 및 단계별 발달기제

발달단계	중심과제	동인	학습전략
탐색단계	• 진로전담교사로 전환 결정	• 학생 중심의 교육 • 기존 교과와 연계 인식	• 진로교육 및 상담에 대한 적극적 관심
준비단계	• 진로전담교사 역할 기대 및 기본기 다지기	• 자신, 타인 그리고 세상에 대한 관점의 변화	• 주도적 학습 • 동료 진로전담교사와의 네트워크 형성
적응단계	• 시행착오를 통한 새로운 역할 및 환경 적응	• 학생들의 태도와 눈빛 변화 • 동료 진로전담교사들의 열정과 에너지	• 새로운 경험 도전 • 다른 부서와의 협업
성취단계	• 진로전담교사로서 나만의 정체성 구축	• 진로전담교사 역할에 대한 보람과 존재가치 인정 • 진로교육 가치의 내면화	• 끊임없는 자기개발 • 경험의 확장과 축적
기여단계	• 진로교육 발전 기여	• 진로교육 활성화에 대한 사명의식	• 진로교육 정책 및 제도에 적극 참여 • 축적된 경험의 공유와 확산

지역체험센터랑 고민 끝에 비대면 진로 수업 연구회를 만들어서 비대면으로 제공할 수 있는 수업 지도안 동영상과 키트를 제작하고 지역 학교에 배포했어요. (T7)

V. 논의 및 제언

본 연구는 진로전담교사들이 진로전담교사로 전환하기 전 단계부터 전문가 단계에 도달하기까지의 전문성 발달단계를 확인하고 발달단계별 중심과제, 동인, 학습전략을 밝히고자 하였다. 이를 위해 10년 정도의 진로전담교사 경력을 가지고 있으며, 주변 동료 교사로부터 진로전담교사로서 높은 전문성이 있다고 추천받은 9명의 진로전담교사와 심층면담을 진행하였다. 연구 결과는 다음과 같다.

진로전담교사의 전문성 발달과정은 총 5단계로 도출되었으며, 각 단계는 「탐색단계」, 「준비단계」, 「적응단계」, 「성취단계」, 「기여단계」로 구분되었다. 「탐색단계」에서는 「진로전담교사로 전환 결정」이 중심과제였다. 「학생 중심의 교육」, 「기존 교과와 연계 인식」이 전환 결정의 주요 동인으로 작용하였으며, 진로전담교사는 전환 이전부터 「진로교육 및 상담에 대한 적극적 관심」을 갖고 있어 큰 장벽을 느끼지 않고 진로전담교사로 전환하는 모습을 보였다. 「준비단계」에서는 진로진학상담교사 연수를 통해 「진로전담교사 역할 기대 및 기본기 다지기」가 중심과제였다. 「자신, 타인 그리고 세상에 대한 관점의 변화」가 역할 기대의 주요 동인으로 작용하였으

며, 연수기간 내 「주도적 학습」, 「동료 진로전담교사와의 네트워크 형성」을 통해 진로전담교사가 될 준비를 하는 모습이 나타났다. 「적응단계」는 진로전담교사 발령 직후인 초기 경력시기로 「시행착오를 통한 새로운 역할 및 환경 적응」이 중심과제였다. 「학생들의 태도와 눈빛 변화」, 「동료 진로전담교사들의 열정과 에너지」가 시행착오를 극복하는 주요 동인으로 작용하였으며, 「새로운 경험 도전」, 「다른 부서와의 협업」을 통해 새로운 역할과 환경에 적응하는 모습이 나타났다. 「성취단계」에서는 진로전담교사로 다년간 경력을 쌓아 「진로전담교사로서 나만의 정체성 구축」하는 것이 중심과제였다. 「진로전담교사 역할에 대한 보람과 존재가치 인정」, 「진로교육 가치의 내면화」가 정체성 구축의 주요 동인으로 작용하였으며, 「끊임없는 자기개발」, 「경험의 확장과 축적」으로 진로전담교사로서 자신만의 색깔을 만들어가는 모습이 나타났다. 「기여단계」는 진로전담교사가 갖출 수 있는 전문성에 도달한 후 더 나아가 「진로교육 발전 기여」하는 것이 중심과제였다. 「진로교육 활성화에 대한 사명의식」이 주요 동인으로 작용하였으며, 「진로교육 정책 및 제도에 적극 참여」, 「축적된 경험의 공유와 확산」을 통해 개인이 지닌 전문성을 진로교육 발전에 기여하는 모습이 나타났다.

본 연구결과는 진로전담교사의 전문성 발달과정을 단계적으로 도출하고, 단계별 진로전담교사 전문성 발달에 영향을 주는 발달기제들을 구체적으로 밝혔다는데 그 의미가 있다. 본 연구결과는 기존 전문성 발달단계의 선행연구 결과와 결을 같이 한다. 지금까지 전문성 발달단

계 연구는 Dreyfus & Dreyfus(1980)의 ‘기술습득발달모델(the five-stage model of skill acquisition)’이 대표적이었다. Dreyfus & Dreyfus(1980)는 노동시장 진입 이후 형식교육과 경험을 통해 스킬을 습득해가는 모델을 구현했다. 본 연구에서 살펴본 진로전담교사 또한 큰 흐름에서 초보자, 고급입문자, 능숙자, 숙련자, 전문가 단계를 거쳐 전문성이 발달하였다. 그러나 Dreyfus & Dreyfus (1980)가 제시한 입직 직후 관련 지식과 기술, 경험이 전문 초보자(Novice) 단계는 본 연구의 결과와 상이한 모습을 보였다. 진로전담교사 양성과정 특성상, 이미 교사로 10년 이상의 재직경력이 있는 현직 교사만이 진로전담교사로 전환할 수 있다. 이러한 이유로 Dreyfus & Dreyfus(1980)가 제시한 초보자 단계를 진로전담교사 전문성 발달단계와 매치하기는 어려운 점이 있었다. 또한 진로전담교사로 발령받은 직후 초기 경력시기인 「적응단계」는 Dreyfus & Dreyfus(1980)가 제시한 고급입문자(Advanced Beginner)와 능숙자(Competence)의 중간 정도로 매칭 할 수 있었다. Dreyfus & Dreyfus(1980)는 고급입문자(Advanced Beginner)를 사수 지도 하에 업무를 수행할 수 있는 수준, 능숙자(Competence)는 독립적으로 직무를 수행할 수 있는 수준이라 보았기 때문에 단위학교에서 진로교육을 전담하는 한 명의 인력인 진로전담교사의 첫 해는 의미로 보자면 능숙자(Competence)이나 다른 동료 진로전담교사의 조언과 지도가 아직까지 필요하기 때문에 고급입문자(Advanced Beginner) 단계로도 해석될 수 있다.

또한, 「적응단계」 진입 전 단계인 「탐색단계」와 「준비단계」는 진로전담교사 전문성 발달단계만의 주요한 특징이라 할 수 있다. Dreyfus & Dreyfus(1980)의 연구를 수정·보완한 Fook et al.(2000) 연구는 노동시장 입직 전 관련 분야의 교육훈련을 받은 경우 Dreyfus & Dreyfus(1980) 초보자 수준과 다르다는 것을 확인하고, 훈련생(pre-study) 단계를 추가했다. 본 연구에서도 진로전담교사로의 전환을 결정하여 진로교육에 적극적으로 관심을 갖는 「탐색단계」와 진로전담교사가 갖추어야 할 기초적인 지식과 기술을 배우는 부전공 연수과정인 「준비단계」를 ‘pre-study’ 단계로 도출하였다. 선행연구들에서는 교과전문 지식과 함께 학생지도 역할을 중요한 교사 전문성 구성요소로 제시하고 있다(Borko & Putnam, 1995). 진로전담교사 전환 결정에 있는 교사의 경우 진로와 관련된 교과전문 지식은 부족하나 학생발달 및 학생지도 등의 전문성은 이미 10

년 이상의 교사 경력을 통해 갖추고 있는 경우가 많았다. 따라서 초보자 수준 이전의 단계를 추가로 설정하였다. 또한 본 연구에서는 부전공 연수 과정을 「준비단계」로 도출하였다. 그러나 이 단계는 선택의 문제가 아니라 의무적으로 받아야하는 공통적인 단계이기 때문에 Fook et al.(2000)이 제시한 훈련생의 단계로만 설정하기 어려운 부분이 있다. 실제 「준비단계」의 중심과제는 관련 전문 지식 습득 외에도 「진로전담교사 역할에 대한 기대」도 있기 때문에 전문성 발달과정에서 중요한 과정 중 하나라고 판단되었다. 인터뷰를 진행한 연구참여자들은 동료 교사에서 추천받을 정도로 전문성을 인정받은 교사들이다. 이들은 공통적으로 부전공 연수를 긍정적으로 인식하고 있었으며, 진로전담교사 역할에 대해 기대했다고 설명했다. 특히 연수 과정에서 자신, 타인과 세상을 바라보는 관점이 변화되는 경험은 이후 전문성 발달의 주요 동인으로 작용하여 선순환하는 계기가 되었다. 또한 「준비단계」의 중심과제를 잘 이행하기 위해서는 외재적 요인에 의한 참여가 아니라 내재적 요인에 의한 참여일 때 기대감이 높아지는 것으로 밝혀져 「탐색단계」를 「준비단계」 이전의 진로전담교사의 전문성 발달단계로 도출했다.

본 연구결과는 진로전담교사의 양성교육에도 중요한 시사점을 제공한다. 그동안 진로전담교사의 전문성 강화에 대한 논의들이 이루어졌지만, 구체적인 방법론적 접근은 논의되지 못하고 있었다. 다양한 주제 중심의 지식 전문성 향상에 초점을 둔 연수 강화에 대한 논의 정도만 이루어졌다. 그러나 본 연구결과 진로전담교사의 전문성은 발달단계별 중요한 전환점을 통해 구축될 수 있다는 점이 확인되었다. 이를 통해 진로전담교사 발달단계에 보다 집중해서 수행해야 할 중심과제를 중심으로 전문성 향상 방안을 마련할 수 있을 것이다. 또한 본 연구에서는 각 발달단계에서 전문성 발달을 촉진하는 동인과 학습전략을 구체적으로 규명하였다. 이를 통해 진로전담교사 전문성의 각 발달단계에 따라 집중적으로 지원해야 할 심리적 기제와 학습전략들을 제공할 수 있을 것이다.

이 외에도 본 연구는 전문성이 학습에 의해 발달되고 계발된다는 점에서 단순히 지식적인 측면의 전문성 강화 접근이 아닌 보다 포괄적인 경험 중심적인 학습전략을 제시하였다는 점, 각 전문성 단계별 중심과제 수행을 통한 전문성 발달의 중요한 동인을 함께 구명함으로써 진로전담교사 전문성 발달의 중요한 심리적

메커니즘을 밝혔다는 데 의미가 있을 것이다. 또한 본 연구결과는 진로전담교사의 전문성 발달단계를 전문성 발달에 관한 선행연구에 기반하여 단계를 도출하여 특성을 살펴보고, 교사 전문성 발달과정과의 유사점, 차이점을 확인하였다는 데 의의가 있다. 진로전담교사는 양성부터 다른 교사와 다르게 출발했기 때문에 독특한 전문성 발달과정이 확인되었다.

본 연구는 다음과 같은 제한점 역시 가지고 있다. 우선 본 연구참여자는 전문성을 인정받은 진로전담교사만을 대상으로 한 연구이기 때문에 우수한 수행자와 보통 수행자의 차이에 대한 부분을 설명하기에는 한계가 있다. 따라서 이후 연구에서는 보통 수행자 그룹과 비교해 보는 연구도 필요할 것이다. 또한 진로전담교사의 전문성 발달과정은 학교급에 따라 다소 상이한 부분이 있었다. 특히 특성화고의 경우 진학보다는 취업을 전제로 한 학교이고, 학교마다 전공학과가 있어 진로전담교사의 역할과 직무가 일부 상이한 부분이 있었다. 이를 고려한다면 추후에는 학교급에 따른 진로전담교사의 전문성을 연구해볼 수도 있을 것이다. 끝으로 본 연구는 진로전담교사의 전문성 발달과정을 단계별로 보았으나 본 연구에서 논의한 단계별 중심과제, 동인, 학습전략은 서로 간 상호작용하는 모습이 나타났다. 본 연구는 전문성 발달과정을 단계 중심으로 연구하였기 때문에 각 요인 간의 상호작용을 면밀히 해석하기에는 제한적이었으나, 전문성 발달단계상 상위 단계로 진입하는 과정도 서로 연계되어 있을 것이라 예상되어 이에 대한 추후 상호작용 패턴 연구가 필요할 것이다.

요약

본 연구는 진로전담교사들이 진로전담교사로 전환하기 전 단계부터 전문성을 갖춘 전문가로 거듭난 현재에 이르기까지 어떠한 전문성 발달과정을 겪고 있는지 전문성 발달단계를 확인하고, 발달단계별 중심과제, 동인, 학습전략을 밝히는 데 그 목적이 있다. 이를 위해 진로전담교사로서 10년 정도의 경력을 보유하고, 주변 동료교사에게 전문성이 있다고 추천받은 9명의 진로전담교사를 대상으로 중요사건기법을 활용하여 심층면담을 진행하였다. 연구 결과는 다음과 같다. 진로전담교사의 전문성 발달단계는 「탐색단계», 「준비단계», 「적응단계», 「성취단계», 「기여단계」 총 5단계로 구분되었다. 각 발달단계별 특성을 살펴보면 「탐색단계」에서는

「진로전담교사로 전환 결정」이 중심과제였으며 「학생 중심의 교육», 「기존 교과에 한계 인식」이 동인이 되었고, 「진로교육에 대한 적극적 관심」이 학습전략으로 나타났다. 「준비단계」에서는 부전공 연수를 통해 「진로전담교사 역할 기대 및 기본기 다지기」가 중심과제였으며, 「자신, 타인 그리고 세상에 대한 관점의 변화」가 동인이 되었고, 「주도적 학습», 「동료 진로전담교사와의 네트워크 형성」의 학습전략을 통해 진로전담교사로서의 역할을 긍정적으로 인식하고 진로전담교사로서의 기본기를 다지는 것으로 나타났다. 「적응단계」에서는 「시행착오를 통한 새로운 역할 및 환경 적응」이 중심과제였으며, 「학생들의 태도와 눈빛 변화», 「동료 진로전담교사들의 열정과 에너지」가 동인이 되었고, 「새로운 경험 도전», 「다른 부서와의 협업」의 학습전략을 통해 진로전담교사의 전문성을 향상하는 것으로 확인되었다. 「성취단계」에서는 「진로전담교사로서 나만의 정체성 구축」이 중심과제였으며, 「진로전담교사 역할에 대한 보람과 존재가치 인정», 「진로교육 가치의 내면화」가 동인이 되었고, 「끊임없는 자기계발», 「경험의 확장과 축적」을 학습전략으로 숙련가로 성장하였다. 「기여단계」에서는 「진로교육 발전 기여」가 중심과제였으며, 「진로교육 활성화에 대한 사명 의식」이 동인이 되었으며 「진로교육 정책 및 제도에 적극 참여», 「축적된 경험의 공유와 확산」을 학습전략으로 진로전담교사 전문가로 성장하였다. 본 연구결과를 바탕으로 진로전담교사 전문성 발달을 위한 시사점을 논의하고 후속연구를 제안하였다.

주제어: 진로전담교사, 전문성, 전문성 발달과정, 전문성 발달 단계, 전문성 발달기제, 중심과제, 동인, 학습전략

참고문헌

- 강민지 (2012). **근거이론에 의한 아동상담자의 전문성 발달 연구**. 박사학위논문, 숙명여자대학교 대학원, 서울.
- 강혜정, 정기수 (2017). 청소년진로진학상담 교사의 전문성 인식이 직무 만족 및 직무 몰입에 미치는 영향. **청소년학연구**, 24(11), 321-347.
- 계진아, 구장희, 이민옥 (2020). 중등학교진로전담교사 직무별 중요도-실행도 차이 분석(IPGA)을 통한 진로전담교사 지원 방향연구. **진로교육연구**, 33(1), 159-180.
- 교육과학기술부 (2010). **초·중·등 진로교육시행 계획**. 서울:

- 교육과학기술부.
- 교육과학기술부 (2011). **진로진학상담교사 배치 및 운영 지침**. 서울: 교육과학기술부.
- 구원희. (2016). 교사 전문성 발달과정의 특성이 전문성 신장에 주는 시사점 탐색. **인문사회과학연구**, 17(1), 467-504.
- 김미숙 (2001). **교육적 맥락에서의 교사 전문성 논의에 대한 비판**. 석사학위논문, 숙명여자대학교 대학원. 서울.
- 김정아 (2007). **방송사 PD 전문성 개발과정 및 구성요소에 관한 연구**. 박사학위논문, 서울대학교 대학원. 서울.
- 김정아, 오현석 (2007). 전문성 구성요소의 발달에 관한 연구: 방송사 PD를 중심으로. **직업능력개발연구**, 10(3), 111-134.
- 김혜숙 (2003). 교원 '전문성'과 '질'의 개념 및 개선전략 탐색. **교육학연구**, 41(2), 93-114.
- 대한민국정부. (2001.12). **국가인적자원개발기본계획: 사람, 지식 그리고 도약**.
- 류영철 (2017). 일반고 진로진학상담교사의 역량지표 개발. **사회과학논총**, 19, 95-124.
- 문승태, 김민배. (2007). 농업교사의 전문성 요인 척도 개발. **농업교육과 인적자원개발**, 29(2), 23-46.
- 박용호 (2011). 진로진학상담교사의 역량: 교육적 요구분석을 중심으로. **진로교육연구**, 24(1), 117-136.
- 박은솔, 안선희, 조대연 (2018). 진로진학상담교사 직무역량 요구분석. **한국교원교육연구**, 35(1), 189-206.
- 박준기 (2010). **전문성 발달 단계를 반영한 교사자격기준 개발 및 타당성 분석**. 박사학위논문, 단국대학교 대학원, 서울.
- 박준기 (2011). 전문성 발달 단계를 반영한 교사자격기준 개발 및 타당성 분석. **교육행정연구**, 29(4), 417-437.
- 배호순 (1992). 수업평가. 서울: 양서원.
- 법제처 (2021.7.15.). **진로교육법**.
- 서유정, 김민경, 류지영, 박나실, 김나라, 안유진, 안중석 (2020). **초·중등 진로교육 현황조사(2020)**. 한국 직업능력개발원.
- 오정숙 (2014). 진로진학상담교사의 역할과 직무에 대한 인식- 중요도와 실행도를 중심으로. **진로교육연구**, 27(2), 41-64.
- 오현석 (2007). **역량중심 인적자원개발의 비판과 쟁점 분석**. 역량기반교육개혁국제학술대회발표논문집, 3-37.
- 유은선, 이종연. (2017). 진로진학상담교사의 직업정체성에 대한 근거이론 연구. **진로교육연구**, 30(2), 147-156.
- 윤형한 (2009). **직업상담자의 전문성 발달과정과 영향요인**. 박사학위논문, 홍익대학교 대학원, 서울.
- 이무진 (2020). **중등 진로전담교사의 전문성 인식, 교사 효능감, 교사현신, 학교장 지원 및 교사 지원이 수행역량에 미치는 영향**. 박사학위논문, 부경대학교 대학원, 부산.
- 이윤식 (2001). **학교경영과 자율장학**. 서울: 교육과학사.
- 이재열, 방혜진, 이진솔 (2020). **중등 진로진학상담 부전공 자격취득 교육과정(안) 연구**. 세종: 한국직업능력개발원.
- 이종범, 최동선, 고재성, 이해숙 (2010). **진로 진학상담 교사 양성을 위한 표준교육과정 개발연구**. 교육과학기술부.
- 임정훈 (2021). 진로전담교사 대상 연구 동향. **진로교육연구**, 34(2), 1-23.
- 전영국, 정명훈, 신향근 (2016). 배려와 소통을 추구하는 수학교사의 전문성 신장 경험에 관한 질적 사례 연구. **교사교육**, 55(2), 187-200.
- 정진철, 김재호, 남중수, 임소현, 정성지, 조홍용 (2017). DACUM 방법을 활용한 초등학교 진로전담교사의 직무분석 연구. **학습자중심교과교육연구**, 17(22), 957-978.
- 정현주, 전영국(2014). 초상화법으로 탐구한 중학교 교사의 정체성 및 비전에 관한 인물 사례. **교사교육**, 53(1), 127-142.
- 조동섭 (2005). **교사의 전문성 제고를 위한 정책방향과 과제**. 제 1차 교원정책포럼 자료집, 2~17.
- 조영아, 광미선 (2021). 진로전담교사 전문성 구성요소 탐색 연구. **한국교육학연구**, 27(3), 233-262.
- 최상근 (1992). **한국 초중등 교사의 교직사회화 과정 연구**. 박사학위논문, 한국교원대학교 대학원, 충남.
- 표준국어대사전. (2021.5.21.). **전문성**. <https://stdict.korean.go.kr/search/searchResult.do>
- 홍우림 (2012). **초등교사를 중심으로 본 교사 전문성 형성과 발달에 관한 연구**. 박사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.
- Alexander, P., Sperl, C., Buehl, M.M., Fives, H., & Chiu, S. (2004). Modeling Domain Learning: Profiles From the Field of Special Education. *Journal of Educational Psychology*, 96, 545-557.
- Anderson, M. L., Goodman, J., & Schlossberg, N. K. (2012). *Counseling Adults in Transition: Linking Schlossberg's Theory with Practice in a Diverse World* (4th ed.). Springer Publishing Company.
- Baume, D. (May, 2004). *Reflective competence*. Retrieved Sep, 2021, from <http://www.businessballs.com/consciouscompetencelearningmodel.htm>

- Bereiter, C. & Scardamalia, M.(1993). *Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise*, IL: Open Court.
- Bloom, B. S., & Sosniak, L. A.(1985). *Developing talent in young people*. New York, NY: Ballantine.
- Borich, G. D. (2000). *Effective teaching methods*. Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company.
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development. In Guskey, T. R., & Huberman, M. (Eds.) *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 35-65). 1234 Amsterdam Avenue, New York: Teachers College Press.
- Broadwell, M. M. (1969). *Teaching for learning* (XVI). wordsfitlyspoken.org. The Gospel Guardian. Retrieved 11 May 2018.
- Burden, P. R. (1979). *Teacher's perceptions of the characteristics and influences on their personal and professional development*. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University
- Burke, P. J, Christensen, J. C, and Fessler, R. (1984). *Teacher career stages: Implicationsfor staff development*(Fastback No.214). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.
- de Groot, A. (1978). *Thought and choice in chess*. The Hague, The Netherlands: Mouton.
- Dreyfus, S. E., & Dreyfus, H. L. (1980). *A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition*. Unpublished report, University of California, Berkeley.
- Ericsson, K. A. & Lehmann, A. C.(1999). *Expertise. Encyclopedia of Creativity, 1*, 695-707.
- Fook, J., Ryan, M. J., & Hawkins, L. (2000). *Professional expertise: Practice, theory and education for working in uncertainty*. UK: Whiting & Birch Ltd.
- Fuller, F. F.(1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Hoffman, R. R., & Lintern, G. (2006). *Eliciting and Representing the Knowledge of Experts*. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 203-222). Cambridge University Press.
- Hoffman, R. R., Shadbolt, N. R., Burton, A. M., & Klein, G. (1995). Eliciting knowledge from experts: A methodological analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 62, 129-158.
- Huberman, M. (1995). Networks That Alter Teaching: conceptualizations, exchanges and experiments, *Teachers and Teaching*, 1(2), 193-211.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row.
- McCall, M. W., Lombardo, M. M., & Morrison, A. M. (1988). *The lessons of experience*. NY: Lexington Books.
- Mieg, H. A. (2007). *Social and Sociological Factors in the Development of Expertise*. In Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. J., & Hoffman, R. R. (Eds.), *The cambridge handbook of expertise and expert performance*(pp. 743-760). NY: Cambridge University Press.
- Oxford. (2021.5.21.). expertise. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/expertise?q=expertise>
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1993). Technologies for Knowledge-Building Discourse. *Commun. ACM*, 36, 37-41.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*. Cambridge University Press.
- Stitt-Gohdes, W. L., Lambrecht, J. J., & Redmann, D. H. (2000). The critic-incident technique in job behavior research. *Journal of Vocational Education Research*. 25(1), 59-84.
- Swanson, R. A.(2001). Human Resource Development and Its Underlying Theory. *Human resource Development International*, 4, 299-312.